

Os delineamentos de uma pesquisa sobre a leitura de contos em L2

Layssa Gabriela Almeida e Silva

Dilys Karen Rees

Submetido em 1º de outubro de 2014.

Aceito para publicação em 23 de novembro de 2015.

Cadernos do IL, Porto Alegre, n.º 50, junho de 2015. p. 167-186

POLÍTICA DE DIREITO AUTORAL

Autores que publicam nesta revista concordam com os seguintes termos:

- (a) Os autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Creative Commons Attribution License, permitindo o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria do trabalho e publicação inicial nesta revista.
 - (b) Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.
 - (c) Os autores têm permissão e são estimulados a publicar e distribuir seu trabalho online (ex.: em repositórios institucionais ou na sua página pessoal) a qualquer ponto antes ou durante o processo editorial, já que isso pode gerar alterações produtivas, bem como aumentar o impacto e a citação do trabalho publicado.
 - (d) Os autores estão conscientes de que a revista não se responsabiliza pela solicitação ou pelo pagamento de direitos autorais referentes às imagens incorporadas ao artigo. A obtenção de autorização para a publicação de imagens, de autoria do próprio autor do artigo ou de terceiros, é de responsabilidade do autor. Por esta razão, para todos os artigos que contenham imagens, o autor deve ter uma autorização do uso da imagem, sem qualquer ônus financeiro para os Cadernos do IL.
-

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

<http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/index>

Sexta-feira, 15 de janeiro de 2016

23:59:59

OS DELINEAMENTOS DE UMA PESQUISA SOBRE A LEITURA DE CONTOS EM L2

RESEARCH OUTLINE ABOUT THE READING OF SHORT STORIES IN L2

Layssa Gabriela Almeida e Silva*
Dilys Karen Rees**

RESUMO: Neste artigo, apresentamos a construção de uma pesquisa que resultou na dissertação de mestrado intitulada “A leitura de contos e o ensino de língua inglesa: os contatos/diálogos entre língua e cultura materna (L1/C1) e língua e cultura-alvo (L2/C2)”. A pesquisa tem como base teórica o estudo de caso de cunho etnográfico, a relação entre língua e cultura, a abordagem que considera as respostas do leitor no processo de construção de sentido durante a leitura e o modelo de análise dos domínios culturais proposto por Spradley (1980). No presente trabalho, procuramos mostrar o modo como a pesquisa foi organizada e o modo como foi realizada a análise dos dados.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Inglesa; leitura; contos; estudo de caso etnográfico.

ABSTRACT: In this paper we show the construction of a research study that resulted in a master's thesis entitled “The reading of short stories and the teaching of English: the contacts/dialogues between the mother tongue and culture (L1/C1) and the target language and culture (L2/C2)”. The study has as theoretical basis the ethnographic case study, the relation between language and culture, the approach that considers the reader's response, and the model of cultural domains proposed by Spradley (1980). In this article we show the way that the research was organized and the way that the data analysis was undertaken.

KEYWORDS: English language; reading; short stories; ethnographic case study.

1 Introdução

No início de 2012, após a aprovação no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás, demos início à construção de uma pesquisa, que foi desenvolvida no segundo semestre do mesmo ano. O trabalho teve por objetivo discutir a importância que determinados contos em língua inglesa, cuidadosamente selecionados¹, podem desempenhar no processo de valorização do aspecto cultural no ensino-aprendizagem de língua estrangeira (LE).

*Professora na Faculdade Anhanguera de Anápolis e no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicado à Educação (CEPAE/UFG), mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás: layssagabriela@hotmail.com.

**Professora na Universidade Federal de Goiás, doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais: dilyskaren@gmail.com.

¹ Fala-se em contos cuidadosamente selecionados porque o professor que se propõe a trabalhar com textos literários em sala de aula de língua estrangeira deve estar atento a dois critérios de seleção, a saber: verificar se o nível linguístico é apropriado para os alunos e se as alusões culturais presentes no texto são claras ou de difícil percepção pelo leitor estrangeiro (McKAY, 1986; KRAMSCH, 1993). Desse modo, todos os contos aqui utilizados foram selecionados com base nesses critérios.

Sabe-se que o ensino de uma língua não pode prescindir de um diálogo intercultural, afinal “os padrões culturais, os costumes e os modos de vida são expressos pela linguagem, e os pontos de vista culturais específicos são refletidos pela linguagem” (BROWN, 2001, p. 45).

A pesquisa que relataremos constitui um estudo de caso, pois investiga um grupo de dez alunos do ensino médio de uma escola pública da cidade de Goiânia, Goiás. Segundo Lüdke e André (1986, p. 17, grifo no original), o estudo de caso é “o estudo de *um* caso, seja ele simples e específico, como o de uma professora competente, ou complexo e abstrato, como o das classes de alfabetização”. André (2008, p. 31), por sua vez, acredita na possibilidade de um estudo de caso ser etnográfico; para isso, é preciso “antes de tudo, que preencha os requisitos da etnografia e, adicionalmente, que seja um sistema bem delimitado, isto é, uma unidade com limites bem definidos, tal como uma pessoa, um programa, uma instituição ou um grupo social”.

Esta pesquisa preenche, como afirma André (2008), os requisitos da etnografia, visto que: 1) almeja a análise de um sistema de significados culturais atribuídos por um determinado grupo; 2) a pesquisadora assume o papel de observadora participante; 3) as observações deram-se durante um semestre completo. E ainda, como tal pesquisa foi bem delimitada, com o estudo e a análise de um grupo específico, pode ser considerada um estudo de caso etnográfico.

O processo de geração de dados se deu por meio de um curso de extensão, intitulado “Cultura e contos em língua inglesa”.

2 O curso de extensão “Cultura e contos em língua inglesa”

O curso foi criado buscando atender alunos do ensino médio de escolas públicas da cidade de Goiânia. Almejou-se oferecer um curso semipresencial, com a utilização da plataforma Moodle, para que os alunos tivessem a oportunidade de desenvolver habilidades de leitura e de discutir os aspectos culturais presentes nos contos em língua inglesa. O Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) é uma plataforma que possibilita o monitoramento das atividades desenvolvidas por usuários e o gerenciamento de cursos via internet. Além de propiciar a interatividade entre os alunos, com diálogos, testes, glossários, fóruns, enquetes, *chats* e questionários, a plataforma ainda permite a realização de avaliações do processo de ensino-aprendizagem.

A decisão de desenvolver esta pesquisa por meio da plataforma Moodle se deu porque, além de ser uma ferramenta bastante útil, ela estava disponível para uso pedagógico na escola em que se realizou a pesquisa de campo. Convém registrar que, ainda que estivesse disponível desde o início de 2010, não havia registros da sua utilização na instituição pelos docentes, nas aulas de língua inglesa, até o período em que esta pesquisa foi desenvolvida (2012-2013).

Um fator decisivo para a escolha dos integrantes do curso de extensão foi o conhecimento e a proficiência em língua inglesa. Brumfit e Carter (1986) asseveram que um curso literário requer dos participantes certo nível de linguagem ou competência de leitura. Julgou-se necessário que os alunos apresentassem um nível intermediário em língua inglesa para que, assim, pudessem ler e compreender os contos escolhidos, e discutir os aspectos culturais neles presentes. Acreditava-se que alunos do ensino médio, pelo contato que já tinham com o idioma desde o ensino fundamental, teriam

menos dificuldade para compreender tais textos em termos do léxico e da sintaxe e, assim, se tornariam um público adequado para o curso.

Foram selecionados cinco contos para serem trabalhados com os alunos: “Desiree’s baby” (1893) e “The story of an hour” (1895), de Kate Chopin; “The dishonest friend”, de W. H. D. Rouse (1897); “The gift of the Magi”, de O. Henry (1906); “Once there was a king”, de Rabindranath Tagore (1916). Para a seleção de tais contos, embasamo-nos nos critérios expostos por Kramsch (1993). Segundo Kramsch, o professor deve ter o cuidado de selecionar textos que sejam linguisticamente apropriados ao nível dos alunos, mas também deve estar atento a outros critérios, tais como verificar se a estrutura narrativa é previsível ou não, se as alusões culturais são claras ou de difícil percepção pelo leitor estrangeiro e, ainda, se os silenciamentos presentes no texto são compreensíveis para o leitor estrangeiro. Como acreditamos que uma língua não pode e não deve ser associada a uma única cultura, optamos por incluir no curso de extensão textos de escritores pertencentes a três nacionalidades distintas, no caso, indiana, inglesa e norte-americana.

Determinados o público, os objetivos e os contos a serem trabalhados, o próximo passo foi o cadastro do curso de extensão na Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal de Goiás (UFG). Assim que a proposta do curso foi aceita pela Pró-Reitoria, deu-se início à sua divulgação por meio de cartazes nas escolas públicas próximas à universidade, e os interessados tiveram um prazo de quinze dias para efetuar suas inscrições. O curso, com carga horária de trinta horas, foi ministrado durante o segundo semestre de 2012, entre outubro de 2012 e fevereiro de 2013. Como as aulas foram ministradas nas dependências da UFG, optou-se por seguir o mesmo calendário dessa instituição. Cabe ainda ressaltar que o calendário de 2012 sofreu algumas alterações em virtude da greve que atingiu as universidades federais brasileiras no referido ano.

As aulas eram ministradas em língua inglesa na maior parte do tempo, mas havia momentos em que tanto os alunos quanto a professora-pesquisadora faziam uso da língua portuguesa para explicar ou questionar algo específico sobre o conto. Sempre no início das discussões, antes mesmo da leitura, tivemos o cuidado de apresentar aos alunos figuras que ilustrassem algum vocábulo presente nos contos que porventura desconhecassem. A biografia do autor, assim como algumas referências sobre o momento histórico, político e social em que o conto foi escrito, também faziam parte do cronograma das aulas.

3 Instrumentos de investigação

A fim de promover o processo de geração dos dados, foram utilizados os seguintes instrumentos de investigação: questionários, registro das interações virtuais, entrevistas semiestruturadas e diário de campo.

3.1 Questionário

Sabe-se que o questionário é uma das maneiras mais populares de se coletarem dados e apresenta como vantagem o uso eficiente do tempo, uma vez que o pesquisador pode rascunhá-lo em sua própria casa e depois aplicá-lo a um grande número de

participantes de uma só vez. Possibilita também ao respondente a preservação da sua identidade e ao pesquisador uma alta taxa de retorno (MOREIRA; CALEFFE, 2008a).

Diante das vantagens que tal instrumento proporciona tanto ao pesquisador quanto aos participantes, o questionário foi utilizado em dois momentos distintos desta pesquisa. Em um primeiro momento, foi aplicado o questionário 1 (Apêndice A) aos participantes, com perguntas abertas e fechadas, que tinha por intuito reconhecer seu perfil, interesse e conhecimento de textos literários em língua inglesa. Durante o desenvolvimento da pesquisa, percebemos que três alunos haviam feito suas inscrições no curso, mas não haviam comparecido a nenhuma aula/encontro. Assim, foi aplicado também um questionário com perguntas abertas (Apêndice B) a esses alunos, para verificar o motivo dessa atitude.

3.2 Diário de campo

Rees e Mello (2011, p. 42) afirmam que “o uso de notas de campo é uma prática tradicional nos estudos etnográficos, visto que a observação é o instrumento privilegiado desta metodologia”. Quanto às anotações de campo, Spradley (1980) propõe quatro tipos: 1) a versão condensada, em que o pesquisador tenta registrar os acontecimentos utilizando algumas frases e palavras soltas; 2) a versão expandida, considerada uma extensão da versão condensada, que deve ser feita logo após esta e se caracteriza por ser mais completa, uma vez que apresenta um número maior de detalhes; 3) o diário de campo, que contém as experiências, ideias, medos e problemas que possam surgir durante a pesquisa; 4) as notas de análise e interpretação, em que o pesquisador registra as generalizações, as análises de significados culturais, as interpretações e percepções sobre a cultura estudada.

Considerando que “as observações feitas em campo só podem ser analisadas rigorosamente se tiverem sido registradas” (MOREIRA; CALEFFE, 2008b, p. 217), optamos pelo diário de campo para documentar as aulas, a participação dos alunos e a evolução da pesquisa.

O processo de registro de documentação das aulas inclui notas condensadas e expandidas, porque, sempre que percebíamos alguma coisa diferente durante as aulas, anotávamos a ideia geral em uma folha em branco (às vezes por meio de abreviações, em razão da falta de tempo) e, assim que a aula terminava, transcrevíamos para o diário de campo. Como nesta pesquisa não houve gravação em áudio e vídeo dos encontros presenciais, buscamos anotar as opiniões e respostas dadas pelos alunos a algum questionamento no quadro em forma de esquema. Assim que a aula terminava, copiávamos no diário de campo os esquemas que haviam sido feitos no quadro. Todo o processo de anotação durava em média quarenta minutos e era sempre realizado após o término de cada encontro.

3.3 Registro das interações virtuais

Tudo o que é feito pelos alunos na plataforma Moodle (atividades, *chats*, discussões, contribuições etc.) é arquivado. Todos esses registros das interações virtuais serviram de dados para este estudo.

Além das atividades que foram realizadas pelos alunos, este estudo contou ainda com um *chat*. O dia e o horário do *chat* foram previamente comunicados aos alunos. Dado que o curso de extensão intitulava-se “Cultura e contos em língua inglesa”, acreditamos que seria relevante promover um momento de discussão para verificar qual o conceito que os alunos atribuíam ao termo *cultura*. Ressalta-se que tal discussão poderia ter sido feita de forma presencial, mas optamos por essa ferramenta, pois, além de permitir a participação simultânea de todos os alunos, as informações ficam arquivadas na plataforma, facilitando assim o trabalho do pesquisador.

Como os alunos já estavam acostumados a utilizar a plataforma, optamos ainda por realizar as entrevistas de forma virtual, por meio do Moodle. Inicialmente, a escolha pela entrevista virtual se deu por dois motivos: 1) possibilitaria aos alunos uma maior liberdade e flexibilidade quanto ao horário das entrevistas – cabe ressaltar que todos os participantes preferiram realizá-las no horário noturno, algo que possivelmente se tornaria um entrave se tivessem que ser realizadas pessoalmente, tendo em vista o fato de todos os participantes deste estudo serem menores de idade; 2) evitaria eventuais problemas técnicos, bastante comuns em entrevistas presenciais, tal como o não funcionamento de algum gravador de áudio ou vídeo, ou ainda ruídos, que tendem a dificultar o processo de transcrição da entrevista.

3.4 Entrevista

A escolha pela entrevista foi motivada por acreditarmos que ela é o “melhor meio disponível para ter acesso a opiniões, crenças e valores dos participantes, bem como a relatos situados dos eventos em um dado momento no tempo” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 178).

Davies (1999) qualifica o produto das entrevistas, ou seja, o que os participantes dizem, como uma representação da realidade social e cultural. O pesquisador que se propõe a utilizar essa técnica deve, segundo o autor, estar ciente do seu papel de direcionar as revelações dos participantes aos tópicos de interesse e evitar influenciar a narrativa deles.

A entrevista semiestruturada (Apêndice C) foi utilizada no final deste estudo com todos os alunos participantes. Almejava-se, com essa técnica, que os alunos demonstrassem seu ponto de vista sobre a viabilidade (ou não) da leitura e da discussão de contos em língua inglesa para se averiguarem aspectos culturais. Buscava-se, ainda, verificar a recepção deles quanto ao uso da ferramenta Moodle nas aulas de língua inglesa.

Explicitaremos agora a base teórica utilizada para a análise dos dados.

4 Wolfgang Iser e a estética da recepção

A estética da recepção ou teoria da recepção é uma corrente que nasceu na Alemanha no final do século XX e tem como foco valorizar o leitor no seu processo de leitura. Para tal corrente, o leitor assume uma grande importância, sendo ele o responsável por concretizar a obra literária. Wolfgang Iser (1978) contribuiu de forma significativa para essa corrente ao publicar sua obra *O ato da leitura*.

Os pressupostos de Iser (1978) foram utilizados na análise dos dados, visto que ele considera:

a) *os dois polos da obra literária* (estético e artístico) – o polo artístico refere-se à obra criada pelo artista; e o polo estético, à realização feita pelo leitor. Nesse contexto, o papel do leitor é de suma importância, sendo a sua ação o que vai permitir à obra literária deixar de ser um simples artefato artístico para se concretizar em um objeto estético;

b) *a relação dialética entre texto/leitor e suas reações* – segundo o autor, a comunicação literária surge a partir do diálogo entre texto e leitor. Dessa feita, deve-se abolir a concepção tradicional que aceita apenas um único modelo de interpretação em prol de um modelo que reconheça que o texto possibilita diversas formas de preenchimento, formas essas que são influenciadas pelas circunstâncias históricas e individuais de cada leitor;

c) *as potencialidades do leitor* (seu ponto de vista) – O leitor, como já foi exposto, assume grande importância para a estética da recepção, e suas potencialidades podem ser analisadas segundo o seu ponto de vista, considerado como um ponto de vista móvel, já que, à medida que o leitor se movimenta dentro do texto, ele caminha rumo à apreensão do significado.

Justificada a utilização dos pressupostos de Iser (1978) na análise dos dados, passamos agora à explanação sobre os domínios culturais de Spradley (1980).

5 Spradley e os domínios culturais

Spradley (1980, p. 93), em *Participant observation*, apresenta nove domínios culturais, que podem ser utilizados como modelo durante o processo de análise de dados. Os domínios culturais são categorias de significados que, por sua vez, abrangem outras categorias menores. Tais domínios são constituídos por três elementos básicos: termo geral, termos incluídos e a relação semântica entre os termos. O termo geral caracteriza-se por ser algo mais abrangente; os termos incluídos são nomes de categorias menores; a relação semântica é a responsável por unir o termo geral ao termo incluído e também por auxiliar o processo de descoberta dos domínios culturais (SPRADLEY, 1980). O quadro abaixo ilustra o modelo de análise proposto por ele:

Quadro 1 – Modelo de análise dos domínios culturais proposto por Spradley (1980)

Relação	Forma	Exemplo
1. Inclusão estrita	X é um tipo de Y	Uma testemunha experta é um tipo de testemunha.
2. Espacial	X é um lugar em Y	A sala de júri é um lugar no tribunal.
3. Causa-efeito	X é o resultado de Y	Servir na sala de júri é o resultado de ter sido selecionado.
4. Razão	X é a razão para fazer Y	Um alto número de casos é a razão para ir rápido.
5. Local-para-ação	X é o lugar de fazer Y	A sala de júri é um lugar para ouvir casos.

6. Função	X é usado para Y	Testemunhas são usadas para apresentarem evidências.
7. Meio-fim	X é um modo de fazer Y	Fazer um juramento é um modo de simbolizar a sacralidade da promessa em júri.
8. Sequência	X é uma fase (estágio) de Y	Fazer visitas à prisão faz parte (estágio) das atividades do júri.
9. Atribuição	X é uma atribuição (característica) de Y	Autoridade é uma atribuição (característica) do advogado.

Destaca-se que todas essas categorias são sugestivas para o pesquisador e não devem ser vistas como um único modelo a ser seguido, já que, durante o processo de análise, novas categorias podem vir a surgir. Para analisar os dados e buscar domínios culturais, liamos as atividades dos alunos e, assim que encontrávamos tais domínios, os separávamos em quadros. Estes facilitavam a compreensão e a visualização das ocorrências em sala de aula. Assim, partindo sempre da fala dos participantes, é que buscávamos referencial teórico que explanasse as respostas dadas pelos alunos.

Após encontrar os domínios culturais, os sistematizamos em taxonomias, que são classificadas por Spradley (1980, p. 112-120) como “um conjunto de categorias organizadas com base em uma única relação semântica” e que podem ser dispostas, segundo o autor, na forma de diagrama, árvore ou esboço. A fim de organizar as taxonomias, selecionávamos um domínio geral, por exemplo, “X é a atribuição de cultura”. Em seguida, buscávamos nas falas dos alunos participantes informações dadas sobre o termo cultura e posteriormente agrupávamos os temas conforme a semelhança entre eles.

6 Amostra da análise dos dados

Como já fora ressaltado, foram selecionados cinco contos para serem trabalhados com os alunos no curso de extensão. Apresentaremos agora a análise do conto “The dishonest friend”, do escritor indiano W. H. D. Rouse, com o intuito de demonstrar o modo como foi realizada a análise dos dados.

6.1 Análise do conto “The dishonest friend”

“The dishonest friend” narra a história de dois amigos. Um deles, diante da necessidade de realizar uma viagem, deixa seu arado com o “amigo” para que este cuide do instrumento. O “amigo”, por sua vez, na primeira oportunidade que tem, vende a ferramenta e embolsa o dinheiro. Ao retornar da viagem, o dono do arado pede por seu instrumento, e então o outro lhe diz que a ferramenta havia sido engolida por um pássaro. Passado algum tempo, o “amigo” necessita de um favor daquele que havia enganado anteriormente: que este cuide de seu filho enquanto ele viaja. O amigo, sem titubear, esconde o filho e, assim que o “amigo” volta, afirma que seu filho havia sido engolido por um pássaro, tal qual seu arado. A discussão faz com que eles acabem

resolvendo o entrave na Justiça, ficando subentendido ao leitor que os protagonistas acreditam e confiam no sistema judiciário para solucionar os problemas da sociedade.

Esse conto foi escolhido para ser discutido em sala de aula porque, na época, o Brasil acompanhava e a mídia dava grande enfoque à prisão do contraventor e bicheiro goiano Carlos Augusto de Almeida Ramos, conhecido como Carlos Cachoeira. Assim, por se tratar de um conto em que é possível discutir questões como justiça e honestidade, acreditávamos que, no momento em que esses temas viessem à tona em sala de aula, os alunos fossem associá-los ao caso de Cachoeira.

O excerto do diário de campo relata de forma mais descritiva o modo como se deu a discussão em sala de aula:

[1] 26 de outubro de 2012 – Recorte retirado do diário de campo da pesquisadora.

No dia e horário marcados, cinco alunos compareceram para a leitura e discussão do conto: Hemingway², John-117, Mia Blanch, Sagnier e Bigode de gato. Iniciamos nossa discussão com foco em duas palavras: “*honesty*” e “*justice*”. Os alunos apontaram os seguintes significados para a palavra “*honesty*”: 1) “*a person that doesn’t lie*” (John-117); 2) “*a person that doesn’t cheat*” (Sagnier). Para “*justice*” John-117 afirmou que é “*when the person is punished because did something wrong*”.

Perguntou-se aos alunos se eles recordavam de algum caso no Brasil que tenha tido reconhecimento da mídia, e eles afirmaram: 1) “*I remember the case of Heloá, that girl who was murdered by her boyfriend*” (Sagnier), 2) “*I remember the case of Isabella, the girl who was thrown out the window by her father and by the wife of her father*” (Bigode de gato), 3) “*I remember the case of Mensalão*” (John-117). Como os alunos não mencionaram o caso de Carlinhos Cachoeira, levei o tema em discussão e perguntei a eles, “*And the case of Carlinhos Cachoeira? What do you think?*”, e Hemingway respondeu: “*Ah, it is always on TV, on the news, Fantástico talked about Carlinhos Cachoeira this Sunday*”. Perguntei o que eles achavam do caso, se eles acreditavam que o contraventor ficaria preso por muito tempo, e John-117 afirmou: “*I don’t think he is going to the jail, teacher, because he is rich, and rich people in Brazil generally don’t go to jail, only the poor people*”, Sagnier ainda complementa: “*That’s true, teacher, look at the case of mensalão, nobody until now went to jail*”. Após as discussões sobre os temas da atualidade, partimos para a discussão de alguns aspectos culturais que eles presenciariam no conto.

Quando questionados qual o pronome utilizado em português para se referir ao juiz, Hemingway e Mia Blanch apontaram dois termos: Excelentíssimo e Vossa Excelência. No entanto, quando questionados qual pronome em inglês poderíamos utilizar para nos referir ao juiz, nenhum aluno soube responder. Foi questionado também se algum deles já havia ido a um tribunal, e todos afirmaram que não. John-117 apontou que, apesar de nunca ter ido, assiste muito à série de TV *Law and Order* e ele acredita que o tribunal brasileiro seja semelhante ao dos EUA. Quando foi solicitado que eles definissem a justiça no Brasil, os adjetivos mencionados foram: “*weak*” (John-117), “*doesn’t exist*” (Hemingway) e “*blind*” (Mia Blanch). Todos os alunos afirmaram que nunca precisaram resolver nenhum problema judicialmente; no entanto, ressaltaram que não confiam na justiça brasileira, porque: 1) “*Even the lawyers are corrupt*” (Hemingway) e 2) “*It’s not strict, people are not punished*” (John-117).

² Todos os nomes que aparecem neste estudo são pseudônimos e foram escolhidos pelos próprios participantes.

Após essas discussões, foi feita a leitura do conto “The dishonest friend”, do escritor indiano W. H. D. Rouse. Ao final da leitura, foi solicitado que os alunos apontassem características importantes do conto, e eles ressaltaram que: 1) “*It’s a tale from India. I saw this on the reference*” (Hemingway); 2) “*Although we can’t see many different aspects, it shows the Indian short stories, its culture, expressions like ‘what can’t be cured must be endured’*” (Sagnier); 3) “*Similar to these stories we have our own stories like bumba-meu-boi, saci-pererê, they are stories that my mother and my grandmother used to tell me when I was a kid*” (John-117).

Encerrada a discussão, foi solicitado aos alunos que acessassem posteriormente o Moodle para realizar a atividade sobre o conto.

Verifica-se nesse excerto retirado do diário de campo, com base no modelo de análise proposto por Spradley (1980), três domínios culturais. O primeiro deles diz respeito aos adjetivos utilizados pelos alunos participantes para qualificar a Justiça brasileira:

Quadro 2 – Atribuições dadas pelos alunos à Justiça brasileira

Termos incluídos	Relação semântica	Termo geral
X	é uma atribuição de	Y
<ul style="list-style-type: none"> • Fraca • Não existe • Cega 	é uma atribuição de	Justiça brasileira

Todos esses adjetivos foram mencionados pelos alunos no momento da pré-leitura e demonstram o descrédito por parte deles com a Justiça brasileira. O segundo domínio cultural revela as razões que levam/levaram os alunos participantes a desconfiarem da Justiça brasileira:

Quadro 3 – Razões que levam os alunos a desconfiarem da Justiça brasileira

Termos incluídos	Relação semântica	Termo geral
X	é uma razão para	Y
<ul style="list-style-type: none"> • Até mesmo os advogados são corruptos • Não ser severa 	é uma razão para	os alunos desconfiarem da Justiça brasileira

São inegáveis os sentimentos de descontentamento e desconfiança dos alunos em relação à Justiça brasileira, evidenciados, sobremaneira, pelos adjetivos utilizados por eles no primeiro domínio cultural. Tal descontentamento é asseverado pelo fato de a Justiça não cumprir, segundo eles, seu papel primordial, que é o de punir aqueles que cometeram algum erro:

Quadro 4 – A aplicabilidade da Justiça

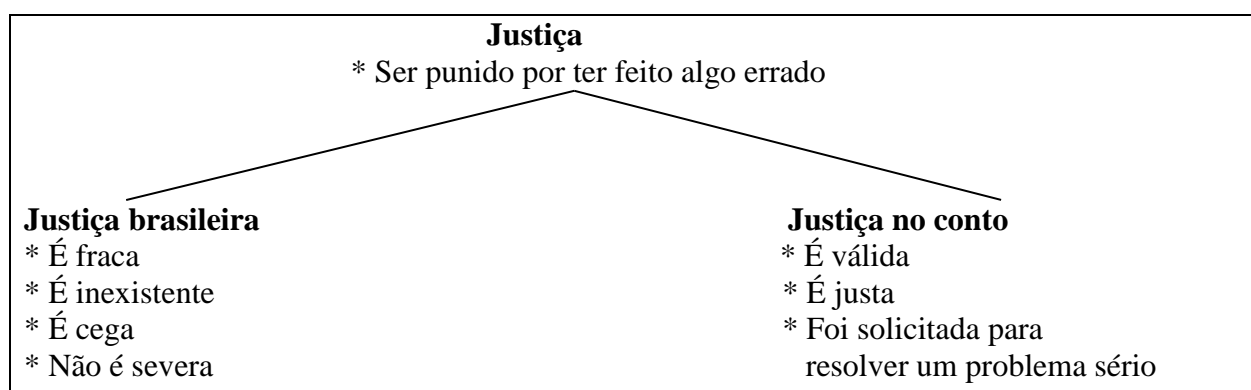
Termos incluídos	Relação semântica	Termo geral
X	é o resultado de	Y
<ul style="list-style-type: none"> Ser punido por ter feito algo errado 	é o resultado de	aplicabilidade da Justiça

O excerto retirado do diário de campo também evidencia que alguns alunos, em razão do contato com as séries de televisão norte-americanas, acreditavam que o modelo de tribunal daquele país se aplicava a todos os demais. A fim de desmitificar essa crença, mostramo-lhes, com o auxílio da internet, algumas imagens que expunham diferenças entre os tribunais de diversos países, e chamamos a atenção para o fato de que as leis, bem como sua aplicabilidade, diferenciam-se de país para país. Essa diferença pode ser notada com maior clareza tendo-se em mente as raízes distintas dos sistemas jurídicos dos Estados Unidos e do Brasil. Ao passo que o direito brasileiro possui uma estrutura romano-germânica, com as decisões legislativas ocupando o centro do sistema, o direito norte-americano tem sua origem na tradição inglesa, com a chamada *common law*, sistema no qual os precedentes judiciais e não as leis desempenham um papel preponderante (DAVID, 1996).

Outro ponto que nos chama a atenção no excerto 1 é que, apesar de muitos alunos terem citado que a Justiça no país é fraca e que há um alto índice de corruptos, muitos deles nem sequer mencionaram o contraventor Carlinhos Cachoeira. Os casos mencionados por eles foram o de Eloá, a jovem assassinada pelo namorado em São Paulo em 2008; o de Isabela, a garota que foi jogada pela janela pelo pai e pela madrasta; o do Mensalão, grande crise política brasileira que veio à tona durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva.

Com base nos domínios culturais encontrados, foi formulada a seguinte taxonomia de cultura:

Quadro 5 – Esquema sobre a Justiça



Após a leitura do conto, os alunos realizaram uma atividade de interpretação (Apêndice E) na plataforma Moodle. Uma das perguntas solicitava aos participantes que apontassem o pronome que um dos personagens principais utilizou para se referir ao

juiz; todos os alunos responderam que o protagonista fez uso da expressão *mylord*. É possível afirmar que o conhecimento de tal vocábulo em língua inglesa se deu após a leitura do conto, visto que, antes da leitura, todos os participantes afirmaram não saber qual pronome em língua inglesa seria utilizado para se referir a um juiz (cf. excerto 1).

Os alunos, na atividade de interpretação do conto, ao serem questionados se tomariam uma atitude semelhante àquela de um dos protagonistas da história – processar alguém – ou, ainda, se levariam o problema para ser resolvido na Justiça, afirmaram:

[2] 24 de setembro de 2012 – Recorte retirado do Moodle (atividade de interpretação do conto “The dishonest friend”).

Of course not, at first I wouldn't do such a thing. And if I have done this, before going to the court, I will say the truth to retrieve my son back. The court in Brazil generally takes long time to resolve the problems and in this case I think if I tell the truth the problem will be resolved faster (Hemingway, atividade de interpretação do conto).

Yes, because his child is definitely more important to him than the plough is to the other man. If I had a kid and someone took it from me, I would go wherever I needed to go to take my kid back (Sagnier, atividade de interpretação do conto).

Yes, because I would fight for my child too and as I tried to resolve talking and I was not successful the next step needs to be the court (John-117, atividade de interpretação do conto).

Yes, because the son is very important and if I tried to talk but didn't resolve I would take he or she to the court (Mia Blanch, atividade de interpretação do conto).

Sabe-se que a leitura de textos literários possibilita ao leitor transcender as limitações da sua própria vida ao promover uma extensão ou alargamento de sua própria realidade (ISER, 1978). Desse modo, pode-se dizer que, apesar de os alunos terem relatado que nunca precisaram resolver nenhum problema na Justiça, eles tiveram a oportunidade de vivenciar tal experiência por meio da leitura do conto.

Como revela o excerto 1, todos os alunos afirmaram não acreditar ou confiar na Justiça brasileira pelos diversos motivos explanados. Hemingway, no excerto 2, acrescenta ainda outro motivo: o fato de a Justiça brasileira ser lenta. E é pelo fato de ser lenta que o aluno prefere resolver o problema de outras formas. Já Sagnier, John-117 e Mia Blanch, apesar de terem relatado seu descontentamento com a Justiça no excerto 1, evidenciam no excerto 2 que, assim como um dos protagonistas do conto, eles se dirigiriam à Justiça a fim de sanar os problemas. Talvez essa opção de se submeter a um serviço no qual não acreditam plenamente se dê exclusivamente pela circunstância, circunstância essa que, por envolver um ente querido, faz com que todos os esforços sejam válidos. Segundo Iser (1978), essa mudança de perspectiva é dada com base nas características da leitura, que deve ser vista como um processo e não como um produto. Admitir a leitura como um processo implica reconhecer que cada momento vivenciado pelo leitor é uma fase de uma longa caminhada.

Nota-se, no excerto 2, que Sagnier, John-117 e Mia Blanch mudaram seu ponto de vista em relação à Justiça brasileira. Todo o descontentamento inicial perante o

sistema judiciário, que fora apresentado por eles no momento da pré-leitura, encontra-se no primeiro plano e deve ser considerado como um ponto de vista móvel. Fala-se em ponto de vista móvel porque, no decorrer da leitura, houve um entrecruzamento de perspectivas dos alunos e das informações apresentadas pelo texto e, ao final, na atividade de interpretação do conto, eles até cogitaram a possibilidade de se submeterem à Justiça para resolver os seus problemas (segundo plano).

Para Brumfit e Carter (1986, p. 14-15), nos textos literários as informações não são apresentadas de modo claro, simples e convencional, mas de um modo que exige do aluno, durante seu processo de leitura, uma busca por pistas tanto dentro como fora do texto para auxiliá-lo no processo de compreensão. No conto “The dishonest friend”, é relatada a decisão do juiz, o qual diz para aquele que está no tribunal em busca do seu filho: “se você encontrar o arado que a ti foi confiado, talvez você encontre seu filho também” (ROUSE, 1897, p. 33). Nesse trecho, reconhece-se que o processo de leitura não se limita a fluir apenas para frente. Os elementos apresentados no presente tendem a transformar o passado; ou, ainda, o passado e o futuro convergem continuamente no momento presente, de modo que o texto “passa pela mente do leitor como um rede de conexões cada vez maior” (ISER, 1978, p. 116). Ao serem perguntados sobre o que o juiz quis dizer com essa decisão, os alunos apontaram:

[3] 24 de setembro de 2012 – Recorte retirado do Moodle (atividade de interpretação do conto “The dishonest friend”).

The judge understood that the plough's owner had cheated his friend hiding the boy until his friend says the truth, that he had really sold the plough, and that it was not ate by a rat (Hemingway, atividade de interpretação do conto).

He said that to tell the man that if he be honest and face the truth, telling that he had sold the plough, he will have his son back (John-117, atividade de interpretação do conto).

The judge told that because he wanted to show to the man that he should be honest and give back what he took so that he would receive what have been taken from him (Sagnier, atividade de interpretação do conto).

The judge noticed that the man was lying, that the plough wasn't eat by a rat, so he said that to force the man to tell the truth, he can't escape anymore, or he tells the truth or his son will not appear (Mia Blanch, atividade de interpretação do conto).

Sabe-se que, na linguagem do cotidiano, há um alto nível de redundância e previsibilidade; e que, na linguagem literária, ocorre justamente o contrário (ISER, 1978). Esse excerto nos demonstra que todos os alunos compreenderam a linguagem literária ao inferirem, a partir da leitura do texto, o que a sentença dada pelo juiz significava de fato.

Além de auxiliar os alunos a deduzirem o significado por meio da interação com os textos, o conto “The dishonest friend” possibilitou-lhes refletir sobre o sistema judiciário na L1/C1 e na L2/C2, além de prover-lhes uma nova expressão, no caso, *mylord*. Percebemos que esta foi adquirida pelos alunos após a leitura, porque aplicamos a eles duas atividades distintas, uma de pré-leitura e uma de pós-leitura, que comprovam tal fato. Sabe-se, porém, que apenas essas duas atividades são incapazes de medir todo o progresso alcançado pelos alunos em termos de novos vocábulos. Logo, acreditamos que a leitura dos contos pode ter-lhes provido diversos outros vocábulos.

7 Considerações finais

Na análise dos contos que foram trabalhados com os alunos durante a pesquisa (SILVA, 2014), buscamos, inicialmente, utilizar os conceitos da etnografia (SPRADLEY, 1980), para posteriormente buscar teóricos que explanassem as falas dos alunos. Os pressupostos teóricos de Iser (1978) foram muito úteis no processo de análise dos dados; pois, como vimos, a leitura é retratada por ele como um processo e não como um produto. Desse modo, atribui-se uma grande notoriedade ao leitor, já que cada momento vivenciado por ele passa a ser visto como uma fase de uma longa caminhada rumo à construção de sentido.

Ressalta-se que a utilização de contos para se ensinar língua inglesa aos alunos do ensino médio possibilitou a eles uma melhora significativa no trato com a escrita e na interpretação de textos, além de ser um material riquíssimo para promover o contato/diálogo entre a língua e a cultura maternas (L1/C1) e a língua e a cultura-alvo (L2/C2).

Não pretendemos que o trabalho com contos seja uma prática diária nas aulas de LE, porque reconhecemos que os professores de línguas em escolas públicas já seguem um cronograma extenso de conteúdos a serem ministrados em um curto intervalo de tempo. No entanto, acreditamos que, ao conseguir encaixar nesse cronograma algumas aulas para discutir aspectos culturais por meio de contos, o docente estará contribuindo para a discussão e a reflexão acerca da língua e da cultura dos alunos (L1/C1) e da língua e da cultura-alvos (L2/C2). Além disso, ele estará colocando os alunos em contato com um gênero literário riquíssimo que, por vezes, tende a ser excluído das aulas.

O contato/diálogo que os alunos tiveram com outras realidades culturais foi muito benéfico, e sabemos que tal contato pode ser dado não somente por meio de contos, mas de diversos outros gêneros, como poesia, teatro, romance etc. Percebemos a importância do professor como um mediador nesse processo de seleção de textos e de elaboração de atividades que sejam apropriadas ao nível linguístico e à realidade cultural dos alunos.

O presente trabalho contribui para os estudos que buscam tanto compreender quanto adotar uma abordagem de ensino intercultural que levante sugestões aos docentes que tratam de tais temas nas aulas de língua estrangeira. Ele ainda traz direcionamentos aos pesquisadores que pretendem trabalhar com análise de dados qualitativos.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- BROWN, H. Douglas. Learning a second culture. In: VALDES, Joyce Merrill. *Culture bound: bridging the cultural gap in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 33-48.

BRUMFIT, Christopher John ; CARTER, Ronald. *Literature and language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1986.

CHOPIN, Kate. Desiree's baby. *Vogue*, Jan. 1893.

CHOPIN, Kate. The story of an hour. *St. Louis Life*, Jan. 1895.

DAVID, René. *Os grandes sistemas do direito contemporâneo*. Tradução de Ermínio Carvalho. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

DAVIES, Charlotte Aull. *Reflexive ethnography: a guide to researching selves and others*. London: Routledge, 1999.

HENRY, O. The gift of the Magi. In: _____. *The four million*. New York: McClure, Phillips & Co., 1906.

ISER, Wolfgang. *The act of reading: a theory of aesthetic response*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press, 1978.

KRAMSCH, Claire. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. Coleta de dados verbais na pesquisa qualitativa. In: _____. *Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação*. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 169-186.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Damalzo Afonso de. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: _____. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. p. 11-24.

McKAY, Sandra. Literature in the ESL classroom. In: BRUMFIT, C. J.; CARTER, R. A. *Literature and language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1986. p. 191-198.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. Elaboração e uso de questionários. In: _____. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008a. p. 95-133.

_____. Coleta e análise de dados qualitativos: a observação. In: _____. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008b. p. 195-228.

REES, Dilys Karen; MELLO, Heloísa Augusta Brito. A investigação etnográfica na sala de aula de segunda língua/língua estrangeira. *Cadernos do IL*, Porto Alegre, n. 42, p. 30-50, jun. 2011.

ROUSE, William Henry Denham. The dishonest friend. In: _____. *The giant crab and other tales from old India*. London: Ballantyne, Hanson & Company, 1897.

SILVA, Layssa Gabriela Almeida e. *A leitura de contos e o ensino de língua inglesa: os contatos/diálogos entre língua e cultura materna (L1/C1) e língua e cultura-alvo (L2/C2)*. 09 abr. 2014. 136 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, Goiânia, 2014.

SPRADLEY, James P. *Participant observation*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace & Company, 1980.

TAGORE, Rabindranath. Once there was a king. In: _____. *The hungry stones and other stories*. New York, NY: The Macmillan Company, 1916.

Apêndice A – Questionário 1

Nome (Sigilo): _____

Pseudônimo: _____ Idade: _____

1- Há quanto tempo você estuda inglês?

- () seis meses
- () mais de um ano
- () mais de dois anos
- () mais de três anos
- () mais de cinco anos

2- Em se tratando da sua leitura em língua inglesa, como você se definiria:

- () leio bem
- () leio razoavelmente
- () leio pouco

3 – Você já fez/participou de algum intercâmbio? Se sim, para qual país?

4 – Para você, cultura é:

5 – Você gosta de ler contos em português? Se sim, qual seu favorito?

6 – Você gosta de ler contos em língua inglesa? Se sim, qual seu favorito?

7 – Qual sua conta no MSN? Com que frequência você o utiliza?

Apêndice B – Questionário 2

Nome: _____

Data: _____

1- Gostaria que me relatasse o motivo pelo qual você se inscreveu para participar no curso de extensão intitulado “Cultura e contos em língua inglesa”, e, no entanto, não compareceu aos encontros.

Apêndice C – Roteiro para entrevista

- 1- Logo no início, no questionário I, você me informou quais eram os seus objetivos/expectativas com este curso. Você conseguiu atingir algum daqueles objetivos? Como você descreveria sua participação neste curso de extensão?
- 2- Dos cinco contos que trabalhamos neste curso, qual deles você **mais** gostou? Por quê?
- 3- Dos cinco contos que trabalhamos neste curso, qual deles você **menos** gostou? Por quê?
- 4- O que você achou da utilização da plataforma Moodle neste curso?
- 5- Pensando que este curso pode ser oferecido para outras pessoas futuramente, em que aspecto você acredita que ele possa ser melhorado?

Apêndice D – Plano de aula sobre o conto 1 -The dishonest friend – W. H. D. Rouse

Objectives:

- 1) To discuss with the students the theme “honesty” and “justice”.
- 2) To reflect how the things change while the times pass (the objects, the concept of honesty)

Warm-up:

1- Show the students some images of plough and let them notice the evolution of this (first just the object, then the use of the plough with the help of horses, and nowadays the sophisticated machine – the use of the tractor).

2- Show the image of a judge and ask them which pronoun in English do we use to refer to him/her.

3 – Ask them if they have ever been to a court.

Reading:

- 1) Ask the students to sit in circle and ask each one to read a paragraph. (if the students have questions they can ask while we are reading).

Post-reading:

1) Ask the students:

- a) What did you think of this short story?
- b) Who is the person that you most trust?
- c) Do you trust in the justice in Brazil? Why (not)?

Images to use:



Apêndice E – Atividade sobre o conto 1: “The dishonest friend” – W. H. D. Rouse

1- Summarize the short story.

2- How could you describe an honest person?

3- What pronoun did the man used to refer to the judge on the short story? And in Portuguese, which pronoun would you use to refer to the judge?

4- Why do you think the judge say this to the man: “If you find the plough that was entrusted to you, perhaps your son may be found too”.

5- What would you do if you were in the first man’s place? Do you think you would take him to court too?

6- Find in the text an English proverb and then translate it.
